

A VIVÊNCIA SUBJETIVA NA REDAÇÃO ESCOLAR – UM CAMINHO RUMO À ALTERIDADE.

Ana Flávia Nejaim Mesquita¹

RESUMO

Este artigo apresenta o relato de uma experiência pedagógica de trabalho com produção de texto, realizada com alunos do Ensino Médio, em Oficinas de Redação. Por meio de estratégias didático-pedagógicas diversificadas, as quais se fundamentaram na exploração de diferentes gêneros textuais, foi possível identificar caminhos significativos no processo de construção da autoria. Essa realidade se efetivou conforme cada aluno reconheceu a si mesmo, em sua individualidade, e, ao mesmo tempo, se encontrou com seus iguais, os quais, em uma perspectiva freireana, não são apenas os colegas de sala, mas também o professor e toda a comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: texto; redação; autoria; eu; outro.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, são analisadas as produções textuais de alunos do Ensino Médio, de uma escola particular localizada em Jacareí – São Paulo. O contexto de produção foram oficinas de redação, nas quais alunos do 1º ao 3º ano se reuniram e trocaram experiências referentes ao ato de escrever. A participação foi voluntária, ou seja, a instituição escolar não os obrigou a participar, por meio de um sistema de avaliação que oficializasse a presença de cada um. Conforme os estudantes sentiram a necessidade de realizar um trabalho diferenciado com seus textos, que transcendesse à grade curricular tradicional, recorreram às oficinas.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é verificar a qualidade das redações realizadas nesse espaço diferenciado, a partir do instrumental teórico da Educação Linguística, aliado às reflexões freireanas a respeito do sujeito e da importância da palavra escrita. Trata-se de uma pesquisa que pode influenciar a concepção escolar sobre a redação do aluno, vista, frequentemente, como passaporte de aprovação no vestibular, mas pouco valorizada na sua função primordial: dar voz aos alunos.

Para realização desse intento, em um primeiro momento, os estudantes vivenciaram uma atividade de “fluxo de consciência” (conforme Anexo A), que consistia em fechar os olhos e mergulhar em lembranças e em fatos de sua história pessoal. Após serem expostos a suas recordações, tiveram de escrever a respeito do que pensaram. De acordo com Garcia (2010: 178), é preciso partir da experiência pessoal para que se consiga organizar o pensamento no texto. Esse foi o intuito da primeira atividade, partir da experiência do Eu para dela extrair um produto, o Texto.

Em um segundo encontro, foi entregue aos alunos uma coletânea de poemas (conforme Anexo B) que apresentava diferentes perspectivas sobre o que é o pensamento. Primeiramente, os alunos leram-na de forma superficial e, depois, fizeram um levantamento das palavras que desconheciam, consultaram o sentido de cada uma no dicionário e elaboraram um glossário junto a cada poema. Por fim, o grupo leu e discutiu, novamente, a coletânea.

No terceiro encontro, os alunos apreciaram uma pintura de Caravaggio (1599) e uma de Dali (1937), ambas inspiradas no mito de Narciso; compararam-nas e, finalmente, conheceram melhor o mito e suas versões historicamente registradas. Nesse processo, puderam entender a importância do olhar do ser humano sobre o mundo, que é único/individual, e, ao mesmo tempo, social/coletivo. A ideia foi explorar a experiência subjetiva, como ocorreu no primeiro encontro, para, ao longo do processo, valorizar o lugar do outro na construção da identidade. O mito do personagem que, ao se deparar com seu reflexo na água, acreditou

¹ Mestranda em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, Campus Higienópolis, em São Paulo, SP. E-mail: ana_nejaim@yahoo.com.br

encontrar o complemento perfeito para seus desejos mais profundos, ilustra os anseios do sujeito que busca encontrar um reflexo de si nas relações humanas.

No quarto dia de oficina, os alunos assistiram ao filme *As aventuras de Pi*, o qual representa uma perspectiva interessante sobre o tema alteridade. Ao se atentarem para a figura de Pi, para suas aventuras e para maneira como foi construída sua relação com o tigre, tiveram um modelo ilustrativo do movimento valorizado ao longo das oficinas, o movimento de afirmação do Eu em relação ao Outro, etapa vital no processo de compreensão de si mesmo e do mundo.

Após percorrerem um caminho onde foram expostos a diferentes gêneros textuais, os alunos estavam preparados para produzirem textos autorais. É a qualidade destes que está em evidência neste artigo; trata-se de produtos sinceros, elaborados na forma de conto. Para que os alunos elaborassem seus textos, a única exigência da professora responsável pelas oficinas foi a de que, ao longo da narrativa de cada um, a alteridade fosse explorada profundamente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pensar o trabalho com redação de forma descontextualizada, mecânica e seriada é tendência comum, mas questionável. Entende-se que a Educação Linguística se realiza à medida que os saberes do aluno são valorizados e confrontados com outros saberes, fazendo com que se torne, como diria Bechara (2013), “um poliglota em sua própria língua”. Para que esse intento seja praticável, é preciso respeitar o tempo criativo de produção escrita, além de ser necessária a criação de mecanismos para que o aluno reconheça o seu mundo em relação aos demais mundos que permeiam a realidade. É evidente que a produção mecanizada, na qual o sujeito cumpre uma tarefa, enquanto o professor é o único leitor disponível, não é um caminho significativo, muito menos humanizante.

Preocupada com esse ensino desumanizante, Antunes (2005), apresenta uma inteligente perspectiva de como a língua deve ser compreendida: à luz de sua realização social. No caso da língua escrita, essa realização precisa ser contextualizada em diversos tipos de texto, adequados a diferentes objetivos analíticos. Dessa forma, por meio da convicção de que a língua é um fenômeno social, encontram-se caminhos para se produzir textos bem articulados e conscientes, características, constantemente, almejadas pelos falantes nos diversos contextos comunicacionais de que fazem parte. Nesse sentido, observa-se também que o texto se transforma em um fenômeno social quanto mais é conhecido por uma comunidade de leitores, por isso, é função do educador linguístico contribuir para que as redações de seus alunos adquiram essa dimensão.

Freire (1983) argumentou que o profissional comprometido com a sociedade deve se distanciar do mundo para, assim, apreendê-lo em sua totalidade. Para que esse distanciamento seja possível, torna-se necessária a utilização do patrimônio cultural, o qual é de todos, a fim de fazer com que a realidade seja mais humanizada; em outras palavras, o patrimônio cultural é instrumento fundamental no percurso de humanização dos homens. À medida que estes compreendem o mundo em que vivem e se comprometem com ele, reconhecem que são seres inconclusos e, conseqüentemente, são capazes de atuar sobre sua inconclusão de maneira criativa. Nas palavras do autor:

Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos. (FREIRE, 1983, p. 17)

De acordo com Freire (2001), a partir do momento em que professor e alunos reconhecem suas inconclusões, individuais e coletivas, conseguem se encontrar uns com os outros; tal encontro integra mais um passo essencial na valorização desse pequeno “círculo de cultura”. Assim, neste estudo, mostra-se que, antes de estipular o como escrever, é importante motivar o aluno a compreender para quem, para que e por

que escreve. Observa-se, também, o imperativo de romper com sentidos comuns cristalizados nos espaços escolares, como o de que escrever depende de dom ou de inspiração, ou de que escreve bem quem lê muito. Segundo Bernardo (2010), “a desarticulação do pensamento adolescente vem sendo apresentada como doença em si, encobrindo males mais profundos”. (p. 17)

Ao professor, cabe mais do que ensinar, mas dar o exemplo, não basta cobrar que os alunos leiam, quando ele pouco lê. O professor é o sujeito que, imbuído do repertório adquirido ao longo de sua formação, traz saberes aos alunos, tornando-se capacitado a realizar seu ofício quanto mais aberto estiver a conhecer os saberes que os estudantes trazem de experiências, de vivências, muitas vezes, exteriores à sala de aula.

Hall (2003), quando analisa a produção social da identidade e da diferença, questiona como seria um projeto pedagógico que não celebre a diferença, mas que a problematize. Segundo o estudioso, a identidade é aquilo que “eu sou”, enquanto a diferença é aquilo que o “outro é”. Esse procedimento de afirmação do Eu e do Outro é complexo e conflituoso, porém primordial para que ocorra a organização da vida em sociedade. Não há sociedade(s) sem que essas afirmações, de alguma forma, ganhem curso.

Dessa maneira, uma proposta de trabalho com o texto que o aborde em suas especificidades, reconhecendo o quanto necessário é fornecer ao aluno o instrumental para que ele compartilhe suas experiências, organize-as e traduza-as no papel, pode se tornar uma importante via de construção e de afirmação da identidade estudantil. Paralelamente, a identidade subjetiva, individual, deve ser confrontada com a diferença, reconhecida na identidade alheia, na compreensão de que o Ser só se faz no contato com o Outro, nas especificidades que este traz consigo.

Por fim, é importante ressaltar que, neste estudo, exploram-se os preceitos da Educação Linguística por meio de um contexto favorável, o das oficinas de redação. Segundo Calkins (1989), as oficinas de escrita consistem em um método composto por uma série de práticas que, antes de valorizarem o resultado, valorizam o processo; é por meio deste que o aluno passa a se relacionar de maneira mais íntima com sua produção. Nesse percurso, é importante que os alunos tenham um tempo mais alargado de execução do texto, o que é estimulado, não a partir de regras e / ou fórmulas fixas, mas a partir do repertório diversificado que se lhes vai apresentando – e construindo – pouco a pouco.

A DESCOBERTA DE SI

O primeiro encontro nas oficinas marcou, para cada um, um momento de afirmação de si mesmo. Segundo o relato de alguns alunos, até então, na experiência escolar, não tinham tido oportunidade de dar vazão aos seus pensamentos, pelo menos em uma atividade pedagogicamente reconhecida.

Mesmo que, frequentemente, tenham manifestado sua criatividade em diferentes momentos, vivenciados em aulas de diferentes disciplinas, para muitos, o que imperava na rotina escolar eram os conteúdos objetivos e o calendário anual de avaliações. Assim, ao encontrarem um espaço onde era possível deixar o pensamento fluir, produziram bons textos, de conteúdo denso, significativo.

É fato que questões referentes à falta de domínio da norma padrão não deixaram de aparecer, porém surpreendeu que já naquele momento fossem produzidos textos como o do Aluno A, conhecido por suas dificuldades, notas baixas e falta de disciplina durante as aulas. Apesar de ele mesmo ter reconhecido não saber o que é um texto fantástico, produziu esta legítima narrativa fantástica:

Anjo da Guarda

Onde eu estou, o que aconteceu, como eu vim parar aqui?

Essas foram as perguntas de Joana, ao cair em um lugar estranho, vazio e sombrio. Nesse lugar, tinha uma estrada de terra. Joana seguiu a estrada que deu em uma cidade. Assim que chegou à cidade, ela foi até um posto e perguntou a um homem:

- Olá, você pode me dizer o nome desta cidade?

O homem, com muita calma, falou:

- Sim, Joana, posso sim.

- Como você sabe meu nome, quem é você?

- Joana, você está em Dallas, você caiu do céu.

Esse pequeno texto demonstra que a atividade de “fluxo de consciência” foi um momento importante, por meio do qual os participantes puderam se expor. No espaço daquela oficina de redação, os alunos, conforme liam o que haviam escrito, tiveram a oportunidade de ouvir e de ser ouvidos, o que tornou aquele ambiente íntimo e confortável. A redação da aluna B ilustra como cada um se sentiu:

Para mim, o amor possui diferentes formas e definições, e não há regra para como e quando senti-lo. É um sentimento tão completo e puro o qual se manifesta de tantas maneiras que chega até a me deixar confusa. Porém, hoje, nessa viagem pelos meus pensamentos, encontrei uma definição de amor tão linda e melancólica que até deixei de lado um pouco minha confusão. Amanhã pode ser outra coisa, mas, hoje, a minha definição de amor tem nome: X, meu avô. (conforme Anexo C)

A aluna B é uma menina tímida, reservada e muito educada. É uma ótima aluna que, a partir do momento em que teve a chance de se expressar, não para alcançar um resultado, mas simplesmente para se expor, teve a oportunidade de escrever um relato belíssimo sobre sua família, sobre sua história humanizada e humanizadora.

PALAVRAS MISTERIOSAS

Para compreender plenamente a coletânea de poemas, dada aos alunos no segundo dia de oficina, eles tiveram de sanar dúvidas em relação a alguns vocábulos que constavam nos textos. O objetivo dessa atividade foi demonstrar como um conhecimento vocabular deficiente mina a compreensão do poema e, conseqüentemente, o processo reflexivo-analítico de quem o lê.

Segundo Garcia (2010), pensamento e expressão estão inter-relacionados - as palavras traduzem ideias e, por isso, sem elas, é quase impossível pensar. Um vocabulário inadequado deprecia o desenvolvimento mental, a capacidade analítica, além de prejudicar a prática de leitura. A partir dessa perspectiva, entende-se que de nada adianta aplicar listas de palavras aos alunos se não sobra tempo para o essencial: valorizar a palavra contextualizada, por meio de atividades de leitura e de escrita. Assim, o autor pontua:

Portanto, exercícios de vocabulários que constem de listas de palavras para decorar pouca utilidade têm. Só através da leitura e da redação é que se pode construir um vocabulário vivo e atuante, incorporado aos hábitos linguísticos. (...) o melhor processo para aquisição de vocabulário é aquele que parte de uma experiência real e não apenas simulada, pois só ela permite assimilar satisfatoriamente conceitos e ideias que traduzam impressões vivas. (GARCIA, 2010, p. 178)

Não por acaso, os poemas “Para-me de repente o pensamento”, de Ângelo de Lima (1915); “Angústia”, de Florbela Espanca (2005); “Escavação”, de Mario de Sá Carneiro (1995); e o “Poema IX”, do *Guardador de Rebanhos*, de Alberto Caeiro (2006), abordam a relação do artista com o(s) seu(s) pensamento(s). Essa relação é decisiva na atividade criativa. Enfrentar o pensamento, da maneira como se apresenta, é condição *sine qua non* para o sujeito que se dispõe a articular ideias em um papel. Se tais artistas, socialmente reconhecidos, tiveram que encarar o fluxo caótico de informações que percorriam as suas respectivas mentes, por que seria diferente a estudantes que estão em processo de formação?

Desmistificar a atividade escrita é mais uma etapa a ser superada por aqueles que lutam por uma educação humanizada. Os alunos precisavam entender que as dificuldades que enfrentam quando escrevem são normais, inclusive que elas fizeram e fazem parte do ofício do escritor. Cabe à escola instrumentalizá-los, para que se sintam preparados para trazer o que pensam ao texto.

A DESCOBERTA DO OUTRO

O ciclo didático produzido nas oficinas culminou no tema Alteridade. A partir da linguagem dos quadros de Caravaggio (1599) e de Dali (1937), da compreensão do mito de Narciso e, finalmente, de todos os elementos explorados ao longo do filme *As aventuras de Pi*, foi possível refletir sobre quem é o Outro a quem tanto o Eu busca.

No caso do mito, o outro pode ser entendido como um reflexo ilusório de si mesmo e, por isso, causa a morte. Já, no filme, o outro é o tigre, que representa a necessidade de negociação inerente à convivência. Mesmo que esta se faça de maneira difícil, é preciso encontrar caminhos para que ela possa acontecer.

A discussão sobre o filme se deu de maneira diferenciada. Para realizá-la, a turma se juntou aos professores de Redação e de Geografia no jardim da escola. Foi uma longa conversa, na qual o professor de Geografia falou do que sabia sobre a narrativa de aventura, trazendo à tona um repertório que, segundo ele mesmo relatou, tinha pouca oportunidade de abordar em suas aulas. Muitos alunos fizeram colocações, pois, embora a maioria já houvesse assistido ao filme, não o tinham visto sob o ângulo proporcionado naquele espaço. De fato, para os participantes dessa atividade, foi possível perceber que a relação do Eu com o Outro pode ser difícil – trata-se de um processo no qual se pensa a identidade de forma problematizadora, como defendido por Hall (2003) – mas nem por isso deixa de ser necessário imergir em tais reflexões.

Esse caminho foi percorrido para que os alunos se sentissem preparados para escrever o conto que a professora lhes propôs posteriormente. Produziram ótimos textos, cada um refletindo as suas particularidades, o seu estilo e, por que não, os seus déficits. Alunos são autores em formação, não estão prontos, estão na escola para superarem dificuldades. À medida que se envolvem com as atividades que lhes são propostas, podem compreender o porquê dos erros e o porquê dos acertos, aperfeiçoarem-se e tornarem-se leitores aptos e, ao mesmo tempo, autores de seus próprios textos. A partir dessas constatações, é possível refletir sobre o fato de que sociedade está cheia de sujeitos a repetir senso comum estéril, por isso, é função da escola, através de um ensino problematizador e, do mesmo modo, humanizador, desenvolver cidadãos que estejam à margem dessa esterilidade, que a observam para, como pontuou Freire (2001), transformar a realidade socio-histórica na qual se inserem.

Durante sua vida, *Cândido* (1995) demonstrou que a literatura é direito do ser humano. Segundo o crítico, a literatura “não corrompe nem edifica; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (pág. 244). Se essa necessidade for estendida a outros tipos de manifestações artísticas – até como uma forma de acompanhar o perfil da sociedade diversificada, multifacetada, da contemporaneidade – sem dúvida, será possível fazer com que os alunos entendam que eles também são capazes de produzir literatura.

Quanto mais os discentes descobrirem, nos diferentes manifestações artísticas, o(s) caminho(s) para compreensão da experiência humana, tanto mais compreenderão diferentes gêneros textuais e, por que não, sentirão a necessidade de desenvolver seus próprios textos. Alguns trechos de redações desses autores em formação remetem ao lirismo típico da literatura e, por isso, trazem à tona o direito à escrita, o direito ao texto, de que muitos estudantes são privados no Brasil.

A aluna C, uma romântica incorrigível, escreveu uma história de amor não correspondido. É interessante observar a fluidez da linguagem:

Ele não possui nome, não neste texto. Não me lembro do seu cheiro ou do som de sua voz, mas há algo sobre seu rosto que é impossível de esquecer. Tinha os olhos lindos,

quase se fechavam quando ele sorria. Era considerado bonito, de um modo peculiar, mas não foi este o motivo que me chamou a atenção. (conforme Anexo D)

O aluno D escreveu uma história poética, densa, típica de um artista:

Eram duas vezes, dois universos distintos, porém, interligados. Em ambos, havia uma árvore. Sim, a mesma árvore. Porém, em um deles, ela era apenas um broto se preparando para crescer e, no outro, uma majestosa e gigante árvore, com frutos, raízes compridas e todos os tipos de animais. As duas, quer dizer, a árvore. (conforme Anexo E)

A aluna E, muito esforçada, mesmo que em alguns trechos da redação tenha se “perdido” um pouco, proporcionou a este trabalho um belíssimo fragmento, no qual se encontrou como autora:

Os primeiros raios de sol haviam aparecido há alguns minutos, a pele, que era muito branca, sem a iluminação do sol, parecia ser decomposta por minúsculos pedaços de diamantes. Os cabelos alinhados durante horas faziam uma combinação perfeita com os olhos esverdeados. Os olhos que viram além do que outros olhos viram. (conforme Anexo F)

O aluno F tem um irmão gêmeo com quem compete muito. A competição é muito conhecida tanto pelos pais, quanto pelos professores da escola. Tanto ele quanto o irmão escolheram como fio condutor de suas redações o difícil e problemático relacionamento entre irmãos. Depois, em conversa com a professora responsável, revelaram que não haviam combinado de elaborarem personagens irmãos para desenvolver a temática da alteridade. Caíram no riso quando leram a história um do outro. Segue um trecho do texto do aluno F:

O menino de branco colocou a mão sobre os olhos do menino de vermelho e este teve uma visão. Ele se lembrou de viver à sombra de algo, mas que sombra seria essa? Era a sombra de um irmão, que sempre se destacava e era mais amado por todos. (conforme Anexo G)

Foi no meio desses amores não correspondidos, de paradoxos existenciais, de visões que transcendem ao que é comum, de rivalidade entre irmãos, e de tantos outros fenômenos humanos que o ciclo das oficinas de redação se completou. É fato que o objetivo desses encontros, em nenhum momento, foi demonstrar que existe uma solução milagrosa para os problemas linguísticos e conceituais de muitas redações discentes, muito menos se procurou idealizar esse processo. Este se fez de forma trabalhosa, pois envolveu pesquisa, tempo da professora, predisposição dos alunos, negociação e renegociação constantes; no entanto, à medida que se demonstrou que, quando se fala em texto, não existe mágica, foi possível que professora e estudantes se sensibilizassem em relação à prática de escrever e realizassem-na com profundidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho trilhado para execução deste artigo serve para que educadores, estudantes e toda sociedade possam refletir sobre o papel da redação na escola. É muito comum que estas sejam tratadas com certo pesar por profissionais da área, até porque, quando se aplica uma redação em sala, é necessário corrigi-la com cuidado, de forma a fazer com que o aluno entenda o sentido de cada correção, e isso requer tempo.

Sabendo disso, é preciso combater métodos que incentivam um trabalho seriado com o texto, o qual se faz com pouca discussão e reflexão. Para escrever, é preciso pensar e, para pensar, é preciso se deter em tal prática, executando-a com respeito, carinho e cuidado. Muitas vezes, a escola não é capaz de tornar os alunos autores de seus próprios textos por enxergar nas dificuldades discentes um mal insuperável, por desconsiderar que tais dificuldades são sintomas de males sociais mais profundos.

Iniciativas que transcendam às amarguras profissionais de alguns mestres, bem como ao comodismo de alguns alunos, são passos válidos, os quais precisam ser percorridos. O trabalho com a produção de textos pode ir além da obrigação de alcançar a nota. É preciso provocar os estudantes, fazer com que sintam a necessidade de serem expostos às reflexões alheias. Bernardo (2010) sabiamente observa que quem não se afirma, por meio de formas discursivas diversas, “é o oprimido, é o submisso, o que se encontra caído ao chão à espera de ordens” (p. 31). É lamentável perceber que muitos alunos encontram-se, frequentemente, nessa posição por não conhecerem outro lugar que não seja o do oprimido, por não serem estimulados a acreditarem que são capazes de interferir na História.

Dessa forma, este estudo pretendeu, além de analisar alguns resultados e refletir sobre eles, servir de exemplo para profissionais da área, para que (re) pensem seus métodos, valorizem-se, investindo tanto em formação, quanto em reflexão sobre suas práticas. Com isso, despertar nos alunos o desejo por escrever pode se tornar um processo significativo, no qual eles se sintam motivados a se tornarem autores dos textos que produzem.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Lutar com Palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 2013.
- BERNARDO, Gustavo. *Redação Inquieta*. 2 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.
- CALKINS, Lucy McCormick. *A arte de ensinar a escrever*. Trad. de Deise Batista, Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- ESPANCA, Florbela. *Melhores Poemas – Florbela Espanca*. São Paulo: Global Editora, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu Silva. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2003.
- LIMA, Ângelo. “Para-me de repente o pensamento”, 15.10.2017. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/3064/para-me-de-repente-o-pensamento>
- GARCIA, Othon M. *Comunicação em Prosa Moderna*. São Paulo: Editora FGV, 2010
- PESSOA, Fernando. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.
- SÁ-CARNEIRO, Mário de. *Obra completa*. Introdução e organização de Alexei Bueno. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

ANEXOS

A – Proposta da primeira aula

1. Pedir para os alunos fecharem os olhos e ler-lhes a seguinte proposta:

É momento de pensar. Pensar no doce de que você mais gosta, num dia bonito e inesquecível, naquele cheiro tão familiar, naquilo que incomoda, naquilo que conforta. Pensar num belo lugar, numa bela companhia, pensar no barulho e no silêncio... É preciso deixar o pensamento fluir.

Hoje, não existem regras, não existe tema, não existe gênero textual. Existe apenas uma vontade louca de encontrar palavras dignas o suficiente para traduzir o que você pensa.

Nada de comodismo, nada de inércia. A folha está aí, bem na sua frente, esperando que você a preencha. Conte-nos esta experiência que, agora, no seu pensamento, ganha uma forma meio que disforme. É como se a experiência fosse presentificada, é como se ela preenchesse essa sala com sons e cheiros familiares. Não guarde o pensamento na caixa fechada da mente. Ele precisa ser compartilhado. Todos querem conhecê-lo. Não haverá julgamentos, nem preconceitos; não há espaço para estupidez.

B – Coletânea utilizada na segunda aula

PARA-ME DE REPENTE O PENSAMENTO

Para-me de repente o pensamento
Como que de repente refreado
Na doida correria em que levado
Ia em busca da paz, do esquecimento...

Para surpresa, escrutador, atento,
Como para um cavalo alucinado
Ante um abismo súbito rasgado...
Para e fica e demora-se um momento.

Para e fica na doida correria...
Para à beira do abismo e se demora
E mergulha na noite escura e fria

Um olhar de aço que essa noite explora...
Mas a espora da dor seu flanco estria
E ele galga e prossegue sob a espora.

(Ângelo de Lima)

ANGÚSTIA

Tortura do pensar! Triste lamento!
Quem nos dera calar a tua voz!
Quem nos dera cá dentro, muito a sós,
Estrangular a hidra num momento!

E não se quer pensar! ... e o pensamento
Sempre a morder-nos bem, dentro de nós ...
Querer apagar no céu – ó sonho atroz! –
O brilho duma estrela, com o vento! ...

E não se apaga, não ... nada se apaga!
Vem sempre rastejando como a vaga ...
Vem sempre perguntando: “O que te resta? ...”

Ah! Não ser mais que o vago, o infinito!
Ser pedaço de gelo, ser granito,
Ser rugido de tigre na floresta!

(Florbela Espanca)

ESCAVAÇÃO

Numa ânsia de ter alguma cousa,
Divago por mim mesmo a procurar,
Desço-me todo, em vão, sem nada achar,
E a minh'alma perdida não repousa.

Nada tendo, decido-me a criar:
Brando a espada: sou luz harmoniosa
E chama genial que tudo ousa
Unicamente à fôrça de sonhar...

Mas a vitória fulva esvai-se logo...
E cinzas, cinzas só, em vez do fogo...
- Onde existo que não existo em mim?

Um cemitério falso sem ossadas,
Noites d'amor sem bôcas esmagadas -
Tudo outro espasmo que princípio ou fim...

(Mário de Sá-Carneiro)

OS MEUS PENSAMENTOS SÃO TODOS SENSAÇÕES

Sou um guardador de rebanhos.
O rebanho é os meus pensamentos
E os meus pensamentos são todos sensações.
Penso com os olhos e com os ouvidos
E com as mãos e os pés
E com o nariz e a boca.
Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la
E comer um fruto é saber-lhe o sentido.
Por isso quando num dia de calor
Me sinto triste de gozá-lo tanto.
E me deito ao comprido na erva,
E fecho os olhos quentes,
Sinto todo o meu corpo deitado na realidade,
Sei a verdade e sou feliz.

(Alberto Caeiro)

C – Trecho da redação da aluna B

Para mim, o amor possui diferentes formas e definições, e não há regra para como e quando senti-lo. É um sentimento tão completo e puro o qual se manifesta de tantos maneiras que chega até a me deixar confuso. Porém, hoje, na sa viagem pelos meus pensamentos, encontrei uma definição de amor, tão linda e melancólica que até deixou de lado um pouco desta confusão. Amante, pode ser outra coisa, mas, hoje, a minha definição de amor tem nome: Quel d'ellem, meu amor.

D – Trecho da redação da aluna C

Eu me lembro que dá. Olhar para ele dá.
"Ele" não possui nome, não neste texto. Não me lembro de seu cheiro ou da som da sua voz, mas há algo sobre seu rosto que é impossível de esquecer. Tinha os olhos lindos, e quase se fechavam quando ele sorria. Era considerado bonito, de um modo peculiar, mas não foi isso o que mais me chamou atenção sobre ele.

E – Trecho da redação do aluno D

Eram duas vezes, dois universos distintos, porém, interligados. Em um havia uma árvore. Sim, a mesma árvore. Porém, em um deles, ela era apenas um broto preparando para crescer e, no outro, uma majestosa e gigante árvore, com frutos, raízes compridas e todos os tipos de animais. As duas, quer dizer, a árvore. Bom, você entendeu. As duas estavam vivendo, contudo, o pequeno broto estava envelhecendo e a grande árvore, rejuvenesce. A vida do pequeno broto era custosa. Ele vivia com medo de ser destruído.

F – Trecho da redação da aluna E

Os olhos que viram além do que outros olhos viram
Os primeiros raios de sol fizeram a aparência há alguns minutos, a pele que era muito branca pela iluminação do sol, parecia se compor de minúsculos pedaços de diamantes. Os cabelos alvissos durante horas faziam uma combinação perfeita com os olhos esverdeados. Os olhos que viram além do que outros olhos viram.

G – Trecho da redação do aluno F

Certa vez, em um lugar completamente vazio, estavam dois meninos. Um deles usava vestes brancas e o outro, vestes vermelhas. O da memória de Branco segurava uma maçã e estava em pé, observando o outro. Este estava deitado no chão; ^{estava acordando} parecia ~~de acordar~~ de um sonho.

Os dois, o menino de vermelho, ^{estava} confundido não sabe como chegou lá e quem seria o outro menino. Após alguns minutos trocando olhares e tentando entender o que havia acontecido, o menino de ~~do~~ vermelho pergunta:

- Quem é você? Como eu vim parar aqui?
- Sua pergunta não merece resposta. Responda ^o menino de Branco.
- Por favor, preciso de ajuda, juro que não me lembro de nada?
- Como você pode não se lembrar?
- Não me lembro de nada, mas você não me é estranho.
- Claro que não sou estranho. Estive com você sua vida toda.
- Ainda não me lembro. Por que você segura uma maçã?